

Göhlich, Michael

## **Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule**

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 73-80. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Göhlich, Michael: Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 73-80. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55861 - DOI: 10.25656/01:5586

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55861>

<https://doi.org/10.25656/01:5586>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

## Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE .....	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie .....	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie .....	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme .....	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit .....	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners .....	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik .....	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule .....	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen .....	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft .....	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft .....	109

## KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung .....	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial .....	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners .....	163

## KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen .....	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin .....	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin .....	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? .....	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens .....	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung? .....	251
Autorenspiegel.....		255

Michael Göhlich

# Institution des Lernens

## Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule

### Zusammenfassung

Ausgehend von einem Verständnis von Schule als Invariante auf Zeit, deren spezifische Aufgabe die Zusammenführung von Menschen zur Unterstützung deren Lernens ist, werden Anthropologien der Schule von LANGEVELD und DUNCKER erörtert. Problematisiert wird an dem einen Ansatz, dass die Schule von zwei prototypischen Individuen – Kind und Lehrer – aus gedacht wird, am anderen, dass der Begriff der Kultur, als deren Teil Schule verstanden wird, monistisch verwendet wird. Es wird angeregt, eine Anthropologie der Schule vorzugsweise mittels einer Kulturanthropologie ihrer Gemeinschaften aufzubauen.

### Summary

*Institution of Learning: Towards an anthropology of schools*

This paper assumes the school to be an invariant over time with the specific task of bringing people together to support their learning. Within this framework, the anthropologies of schools from LANGEVELD and DUNCKER will be discussed. One of the approaches will be criticized because it takes the viewpoints of two prototypical individuals – a child and a teacher – as its starting point. The other will be criticized on account of its monistic treatment of the term culture. The author suggests that an anthropology of schools would be better founded on a cultural anthropology of its member communities.

Wie heute – nach dem alteritätsreflexiven und pluralisierenden Diskurs der Historischen Anthropologie – nicht mehr von *dem* Wesen *des* Menschen zu reden ist, so macht auch die Annahme, es gebe *das* Wesen *der* Schule, keinen Sinn. Mit dieser Abkehr vom Fundamentalismus wird die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik jedoch keineswegs obsolet. Sie wird auf neue Wege geführt, auf der schließlich alte Fragen wieder auftauchen. So weist TENORTH (2000) in einer Sammelbesprechung pädagogisch-anthropologischer Publikationen der letzten Jahre zu Recht auf die „Unvermeidbarkeit der Menschenbild-Debatte in der Pädagogik“ hin. Der pädagogische Diskurs bedarf aber nicht nur der Bilder vom Menschen bzw. spezifiziert der Bilder vom (Schul-)Kind und vom (Lehrer-)Erwachsenen, sondern eben auch der Bilder von Schule.

Aus anthropologischer Perspektive kann man Schule als die Institution betrachten, die das Aufwachsen und Gesellschaftsfähig-Werden von Menschen begleitet und unterstützt. Nimmt man eine evolutionstheoretisch orientierte Position pädagogischer Anthropologie

wie etwa LIEDTKE (1991), so ist die Institution Schule in den Prozess der Evolution der Gattung Mensch einzuordnen. Ihre Notwendigkeit ergibt sich, als die mündliche und praktisch-mimetische Tradierung von Kultur zwischen den Generationen zu reißen droht und schriftliche Überlieferungsformen die mündliche stützen oder ersetzen. Als solches Kulturvermittlungs-Spezifikum der Gattung Mensch hat die Schule nicht nur selbst lange Tradition, sondern ist sie inzwischen auch in allen Kulturen bzw. Gesellschaften der Erde zu finden. Insofern die Schule erst vor 200 Jahren ihre moderne Form erhalten hat, als solche nun aber über längere Zeit besteht und sich global verbreitet hat, kann die Schule als „Invariante auf Zeit“ (ebd., S. 262) bezeichnet werden. Als universelle Merkmale der modernen Schule hat ADICK (vgl. 1992, S. 22f.) die staatlich-öffentliche Kontrolle, ein systemisch geordnetes Schulwesen, eine professionalisierte Lehrerschaft, Unterricht in altershomogenen Schulklassen auf der Basis vorgegebener Curricula mit Leistungsbeurteilung nach vorgegebenen Standards, die Konsequenzen für nachschulisch bedeutsame Zeugnisse und Zertifikate haben, herausgearbeitet. Was jenseits dieser eher formalen Kriterien die Eigenart von Schule ausmacht, bleibt allerdings unklar oder geht zumindest nicht über die Dichotomie hinaus, die exemplarisch BENNERS (vgl. 1996, S. 106) Verständnis pädagogischer Institutionen als Verhältnis zwischen konstitutiven Prinzipien der individuellen Seite (Bildsamkeit, Aufforderung zur Selbsttätigkeit) und regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite (Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination, nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang menschlicher Gesamtpraxis) kennzeichnet. Die Eigenwelt der Schule, ihre spezifische Praxis als konkrete, von Menschen für und mit Menschen eingerichtete und gestaltete, lebendige Institution, bleibt dabei unerkannt.

## 1 Institution des Lernens

Der Volksmund macht es sich einfacher und formuliert, zumindest auf den ersten Blick, recht klar. In die Schule geht man, nicht um erzogen zu werden oder sich zu bilden, sondern um etwas zu lernen. In LANGEVELDs Anthropologie der Schule ist diese Eindeutigkeit noch wiederzufinden: „Die Klasse ist ganz spezifisch eine Gruppe, die von der Weisensaufgabe der Schule aus bestimmt ist: Man lernt hier und ist zum Lernen zusammen.“ (LANGEVELD 1960, S. 62) Akzeptieren wir die Rede von der Schule als Institution des Lernens, so ist zu fragen, was und wie da gelernt wird und wie das Lernen institutionalisiert ist.

In der pädagogischen Anthropologie zuvorderst gefragt wird allerdings, wer da lernt bzw. was den Lernenden, nämlich das Kind denn ausmacht. Der im anthropologischen Diskurs dominante Weg zielt also auf das einzelne Kind als lernendes Individuum. Die Reihe solcher Antworten reicht, wenn wir uns auf den Zeitraum seit Entstehung der modernen Schule beschränken, von HUMBOLDTs Schulplänen (Auch wenn HUMBOLDT im allgemeinpädagogischen Diskurs vorrangig bildungstheoretisch tradiert wird, liegt seinen Schulplänen, wie DIEDERICH/TENORTH [vgl. 1997, S. 42] zu Recht feststellen, ein anthropologisches Fundament zugrunde, das den Menschen im Allgemeinen und das heranwachsende Individuum im Besonderen als lernfähiges Wesen postuliert.) bis zu Publikationen unserer Zeit, etwa PRANGES (1989) „Anthropologie des Lernens“ und MAURERS (1992) Aufsatzband „Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters“.

Dass die letztgenannten Arbeiten dem Blick auf das Individuum verhaftet bleiben und dieses trotz der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vollzogenen Anthropologiekritik noch immer recht summarisch sehen, wo es doch heute darum geht, nicht ein allgemeines Bild vom Kind, sondern Bilder von Kindern und von Kindheiten, womöglich aus der Perspektive von Kindern (vgl. HONIG u.a. 1999), zu entwickeln, sei lediglich angemerkt und wäre an anderer Stelle auszuführen. Für unsere Frage wichtig ist, dass dieser erste und im pädagogisch-anthropologischen Diskurs vorherrschende Weg Anthropologien des Kindes bzw. des lernenden Individuums als Fundament zum Verständnis und zur Konzeption von Schule nutzt.

Der zweite Weg wird seltener begangen, ist aber für unser Thema bedeutsamer. Hier geht es nicht um eine Anthropologie des Kindes bzw. des Lernens als Fundament für Schultheorie, sondern um eine Anthropologie der Schule selbst. Historisch ist dieser Ansatz vor allem mit dem Namen von Martinus LANGEVELD, insbesondere mit dessen Arbeit „Die Schule als Weg des Kindes“ von 1960 verbunden. Mitte der 1990er-Jahre hat DUNCKER (vgl. 1994, 1996) im Kontext des (international zunächst von RUTTER [vgl. 1980], hierzulande u.a. von FEND [vgl. 1996] und allgemeinpädagogisch insbes. von TERHART [vgl. 1994] vorangetriebenen) Diskurses um Schulkultur, erneut den expliziten Versuch einer Anthropologie der Schule unternommen. Beide Positionen werden im Folgenden umrissen, erörtert und schließlich als Hintergrund zur Formulierung einer eigenen Antwort genutzt.

## 2 Zu vorliegenden Anthropologien der Schule

LANGEVELDs Text bietet zum einen wuchernden Normativismus und heute naiv wirkende Affirmationen dessen, was später als Hidden Curriculum gebrandmarkt wird. Formulierungen wie „Wir dürfen wohl sagen, dass im Leben des von der Schule richtig mit-erzogenen Kindes die Aufgabe, die Leistung, die Selbstkorrektur ... ‚natürlich‘ geworden sind“ (LANGEVELD 1960, S. 115) sprechen für sich. Zum anderen, und deshalb lohnt sich ein Wiederlesen der 40 Jahre alten Schrift doch, entfaltet LANGEVELD ein ausgesprochen vielschichtiges Bild von Schule, das Aspekte enthält, die später – etwa in WELLENDOERFS (vgl. 1973) Sozialpsychologie der Schule als Institution und, über die interaktionistische Bipolarisierung von kindlicher Identität und Kinderkultur versus Institution, bis heute im erziehungswissenschaftlichen Blick auf Schule – verloren gehen und für den allgemeinpädagogischen Diskurs zurückzugewinnen sind. Einer dieser Aspekte ist das Generationenverhältnis, ein zweiter das Verhältnis von Spiel und Aufgabe, ein dritter, der diese und weitere übergreift, ist der Amphibienbegriff.

LANGEVELD bezeichnet den Lehrer als Amphibium, weil von ihm erwartet wird, in der Welt des Kindes und in der Welt der Aufgabe zu Hause zu sein. Er bezeichnet die Lehrmittel als Amphibien, insofern die Herstellung eines Lehrmittels stets das Suchen nach einer konkreten Form für eine an sich flüchtige und vieldeutige Handlungsweise bedeute. Letztlich sieht er die Schule insgesamt als amphibisch und weist damit auf ein Spezifikum hin, das dem ähnelt, was von uns (vgl. GÖHLICH/WAGNER-WILLI 2001) unter Berücksichtigung seiner Prozessualität mit dem von VAN GENNEP und TURNER (vgl. 1989) in der Kulturanthropologie etablierten Begriff des Übergangs gefasst wird.

Eine besondere Rolle bei diesem Übergang spielt die Aufgabe. In dem Lebensraum, den das Kind in der Schule findet und mitgestaltet, begegnet ihm die nicht-kindliche Seite

der Schule als Aufgabe. LANGEVELD bezeichnet die Aufgabe auch als Brücke, über die das Kind in die Erwachsenenwelt hineingeht. Eine Aufgabe übernehmen bedeute, sich in einem sachbestimmten Rahmen zur Verfügung zu stellen und damit einer Sache und einem Verfahren auszuliefern, deren Folgen man nicht übersehen kann und die sich erst allmählich zeigen werden. „Wer sich für ein Spiel zur Verfügung stellt, kann im Spiel allenfalls seine Schwäche riskieren, aber bei der Aufgabe gibt es sachlichen Erfolg und sachliches Versagen. Deshalb ist die Schule als Lebensweg des Kindes immer schon ein wenig ‚die Welt, so wie sie ist‘“ (LANGEVELD 1960, S. 52).

Das Generationenverhältnis hält LANGEVELDs Anthropologie der Schule insofern virulent, als er die Schule als Lebensraum von Kind *und* Lehrer (nicht allerdings von Kindern und Lehrer[innen]) betrachtet und beiden den Status von Gestaltern dieses Lebensraums zuerkennt. „In der Schule nun beantwortet die Gemeinschaft konkret die Frage, was zum Mensch-Sein gehört an Kenntnissen und Fähigkeiten, Haltung und Gehalt. ... Was und wie es geschehen soll, wird dort in Taten entschieden. ... Wo die aktuelle Antwort auf diese Frage gegeben wird, bestimmen wir tatsächlich den Weg, den die Schule uns gehen lässt, den Raum, worin das Kind und der Lehrer leben, d.h. gebildet und selbst bildend verkehren werden. Das Kind *und* der Lehrer: Denn auch der Lehrer muss dort leben, und zwar als Erwachsener“ (LANGEVELD 1960, S. 15). Dieses Verständnis der Schule als in einem spezifischen nicht-familiären Generationenverhältnis ausgestalteten gemeinsamen Ort von Erwachsenem und Kind liefert LANGEVELD auch das Fundament für die Autonomie von Schule, oder wie er es sagt, für die Möglichkeit und Pflicht der Schule, dem Staat und den Eltern gelegentlich ein Nein entgegenzusetzen.

Trotz seines vielschichtigen Bemühens um die Eigenart der Schule ist LANGEVELDs Ansatz insofern in die Fallstricke der pädagogischen Anthropologie der 1950er- bis 1970er-Jahre verwoben, als er selbst Schulautonomie und spezifisches Generationenverhältnis begrifflich von zwei prototypischen Individuen aus denkt, dem Kind und dem Lehrer. Die jenseits des pädagogisch-anthropologischen Diskurses entstandenen institutionskritischen und sozialisationsforschenden Arbeiten der letzten Jahrzehnte führen zur Weitung des Blicks vom einzelnen Kind auf Kinder, auf Peers und Peergroups, deren Lebenswelt allerdings zunächst und teils bis heute nur als Gegenwelt zur Schule gelesen wird.

Wenn wir nun die Anthropologie der Schule betrachten, die DUNCKER Mitte der 1990er-Jahre publiziert hat, so stellen wir fest, dass er das an LANGEVELDs Schulanthropologie kritisierte Problem auf andere Weise zu lösen sucht. DUNCKER fokussiert nicht Kind und Lehrer(in), aber auch nicht Kinder und Lehrer(innen), sondern konzentriert sich auf den Kulturbegriff und sucht das Aneignen von Kultur in der Schule selbst als kulturellen Prozess zu beschreiben: „Die Schule ist als eine Einrichtung zu verstehen, die, weil sie selbst ein Teil der Kultur ist, auch über eine eigene prägende Kraft verfügt. Der Begriff der Schulkultur hat hier seinen wertvollen Anknüpfungspunkt. Er schließt die Vorstellung ein, dass die Schule nicht allein zweckdienlich ist und deshalb in Funktionen zerlegt werden kann, sondern selbst als ein gestalteter, gestaltbarer und gestaltender Ort der Kultur begriffen werden muss“ (DUNCKER 1994, S. 238).

Problematisch daran ist allerdings, dass mit dem Begriff von Kultur als Singular eine monistische Verwendungsweise und letztlich wiederum eine anthropologisch-absolute Position nahegelegt wird (vgl. HERZOG 1999). Das darin erkennbare konservative Moment wird in dem für DUNCKER neben Schulkultur zweiten zentralen Begriff der Methode bestätigt. Er begreift die Schule als Ort der Methode, d.h. „dass in ihr die Welt als eine verstehbare und gestaltbare verfügbar gemacht wird“ (DUNCKER 1994, S. 240). Zwar

nennt auch LANGEVELD die Methode als Weg, der vor dem Kind und für es begangen wurde, aber er kennt ebenso das nicht pädagogisch durchsystematisierte Niemandsland als selbstverständlichen und notwendigen Teil der Schule als Lebensraum von Kindern und Erwachsenen. Im Vergleich dazu wirkt das Postulat DUNCKERS, die Dialektik von Individuierung und Enkulturation finde im Begriff der Methode ihren systematischen Ausdruck, wie eine Verkürzung zuungunsten der Schule als Lebensraum.

### 3 Bedingungen einer Anthropologie der Schule

Die aus der Diskussion vorliegender Anthropologien der Schule gewonnenen Hinweise und Kritikpunkte führen zu einer Position, die sich in drei Punkten umreißen lässt:

1. Eine Anthropologie der Schule ist vorzugsweise mittels einer Kulturanthropologie ihrer Gemeinschaften aufzubauen. Eine Anthropologie der Schule kann nicht, zumindest nicht allein, auf einer Anthropologie des Kindes (bzw. historisch-reflexiv und -pluralisiert: der Kinder, der Kindheit/en) aufbauen, sondern wird erst über eine Kulturanthropologie der Schule als „schismogenes System von Teilkulturen“ (GÖHLICH 1997) und deren performativen und symbolischen Praxen unterschiedlicher Orientierung (z.B. wissensvermittlungs-, schülerbedürfnis-, lebensvorbereitungsorientiert [vgl. AURIN 1994]; z.B. schulaffirmativ und schuloppositional [s.u.]) möglich. Dafür bieten sich insbesondere ethnographische Verfahren an.

Zur weiteren Klärung dieses Punktes können Ergebnisse einer eigenen Untersuchung (vgl. GÖHLICH/WAGNER-WILLI 2001) zu Ritualisierungen und Gemeinschaftsbildungen in schulalltäglichen Übergängen herangezogen werden. Die Untersuchung zielt auf die Performativität ritueller Sequenzen schulalltäglicher Interaktionen. Fokussiert werden szenisches Arrangement, Dramaturgie, stilisierte Gesten und die Verwendung von Requisiten. Dabei wird der Verweischarakter bestimmten Tuns sichtbar. Körperliche Aufführungen können so als Aussagen und im Besonderen als Rahmungen verstanden werden, als Rahmungen, die zwar nicht direkt die von ihrer Teilhabe am staatlich geregelten Schulwesen geprägte administrative, organisatorische und curriculare Struktur der Schule, aber doch die spezifische Gestalt der prozeduralen Praxis der Schule bzw. der Schulklasse und des Unterrichts wesentlich mitbestimmen.

Die zu beobachtenden Ritualisierungen (d.h. nicht nur die von Schulleitung oder Lehrer[innen] initiierten Rituale im engeren Sinne wie die jährliche Schulanfangsfeier, die morgendliche Begrüßung oder der Morgenkreis, sondern auch – und angesichts ihrer Häufigkeit und Intensität insbesondere – alltägliche Ritualisierungen der Kinder selbst) tragen zur Konstituierung und Bekräftigung schulischer Gemeinschaften bei. Hierbei lassen sich, unterhalb der Ebene einer Schulgemeinschaft (deshalb werden z.B. Schülereltern im Folgenden nicht thematisiert) im Wesentlichen drei Arten schulischer Gemeinschaften unterscheiden: Peergroup, Klassengemeinschaft, Unterrichtsgemeinschaft.

Verstehen wir die Schule als Institution des Lernens, so ist sie dies in praxi als spezifische Verknüpfung dieser schulischen Gemeinschaften. Insbesondere die Formen, aber auch Inhalte des Lernens werden nicht nur von der je spezifischen Unterrichtsgemeinschaft aus Lehrer(in), weiteren personalen oder nonpersonalen Lehrer(innen) (z.B. pädagogische Umgebung, vgl. GÖHLICH 1993; Lehrbücher: vgl. SÜNKEL 1996, S. 156) und Schüler(innen), sondern zugleich von Orientierungen und Habitus der – sich mit der Unterrichtsgemein-



schaft personell überlappenden – Peergroups und Klassengemeinschaft bestimmt. So lassen sich am Umgang der Schüler(innen) mit der Grenze des Klassenraums (z.B. Tür wird auch bei Abwesenheit des Lehrers von innen durch Kinder geschlossen versus Kinder wandern hin und her über die Türschwelle, bis der Lehrer eintritt), mit ihrer Kleidung (z.B. rasch ablegen versus bis zur Unterrichtseröffnung durch den Lehrer anbehalten), mit den Tischen (z.B. Nutzung als Fläche für Unterrichtsmaterialien versus Nutzung als Fläche bzw. Objekt für Spiel und Unterhaltung) etc. schulaffirmative und schuloppositionale Ritualisierungen und entsprechend orientierte Peergroups unterscheiden, deren Verhältnis die Eigenart der Klassen und letztlich der Schule insgesamt mitbestimmt.

2. Die Kulturanthropologie der Schule als System von Teilkulturen und deren Praxen trägt zur Überwindung der seit der Diskussion um das Hidden Curriculum verbreiteten theoretischen Frontstellung von schulisch-institutioneller Welt und kindlicher Lebenswelt bei, neigt jedoch zur Konzentration auf kulturell-kommunikative und soziale Aspekte schulalltäglicher Praxis. Um Schule kulturanthropologisch als Institution des Lernens zu verstehen, reicht dies nicht aus. Auch das Lernen von gegenstandsbezogenem (theoretischen wie praktischen) Wissen und dessen pädagogische Unterstützung müssen ethnographisch in den Blick genommen werden, wenn eine Kulturanthropologie der Schule angestrebt wird.

Die Schulkultur, d.h. die Schule als System von Teilkulturen und ihren symbolischen und performativen Praxen, muss auf die Frage hin untersucht werden, inwiefern und wie es in ihr für Kinder, für eine bestimmte Kindergruppe und für ein bestimmtes Kind möglich ist, etwas zu lernen, sich kulturell hergestelltes Wissen und Können produktiv anzueignen, sich selbst und die Welt, die Ordnung der Dinge, der Akteure und der Prozesse zu entwickeln, zu erproben und zu finden. Dabei ist nicht nur, aber vorrangig nach der Unterrichtskultur zu fragen. Wie im Hinblick auf Schule insgesamt, geht es auch hier nicht darum, ein immer schon da gewesenes und notwendig mit dem menschlichen Dasein verbundenes „Wesen“ (hier: des Unterrichts) zu postulieren. Andererseits ist die Position, Unterricht sei kein anthropologisches, sondern ein historisches Phänomen (vgl. SÜNKEL 1996, S. 33), nicht zwingend. Zumal eine solch ausschließende Position dazu führt, dass das theoretische Verständnis von Unterricht dann auf einer „fiktiven Geschichte von der historischen Geburt des Unterrichts“ (ebd., S. 34) aufbauen muss. Schon diese offenbaren theoretischen Nöte legen die Überlegung nahe, ob nicht doch eine Anthropologie des Unterrichts möglich ist.

Unterricht kann, wie Schule insgesamt, als Invariante auf Zeit aufgefasst werden. Aufgrund der im Vergleich zur Institution Schule größeren Nähe des Unterrichts zum Gegenstand des Lernens, ist die Invarianz hier vermutlich nicht nur zeitlich, sondern auch kulturellräumlich eingeschränkt. In unterschiedlichen kulturellen Kontexten kann einem Gegenstand bzw. einem bestimmten Wissen und Können unterschiedlich hohe Priorität eingeräumt werden (vgl. MCLEAN 1993). Entsprechend unterschiedlich wird dann mit (Lern- bzw. Unterrichts-) Gegenständen umgegangen. Dies legt etwa der videographische Vergleich von Mathematikunterricht in Deutschland und Japan nahe (vgl. BAUMERT 1998, S. 59f.). Gerade solche Studien machen allerdings nur Sinn, wenn zumindest implizit von einer, wenn auch kulturellräumlich begrenzten, Invarianz auf Zeit ausgegangen, also die Möglichkeit einer Kulturanthropologie des Unterrichts unterstellt wird.

Konsequenterweise ist dann eine ethnomethodologische Unterrichtsforschung vonnöten. Als Vorläufer, wenn auch nicht am Gegenstand, sondern vorrangig an der sozialen Dimension (unterrichtlicher Interaktionen von Kindern) interessiert, können die Arbeiten von KRAPPMANN/OSWALD (vgl. 1995, S. 141f.) gelten. Deutlicher auf den Gegenstand bzw. auf die Kultur unterrichtlichen Umgangs mit dem Gegenstand achten beispielsweise die von

JÄGER (vgl. 1997) und FREY (vgl. 1997) im Rahmen des FABER-Projekts durchgeführten Untersuchungen. Dennoch bleiben viele Fragen offen.

Eine Anthropologie der Schule hätte im Hinblick auf die Kultur unterrichtlichen Umgangs mit dem Gegenstand bzw. mit dem – auf theoretisches und praktisches Wissen und Können zu einem Gegenstand bezogenen – Lernen insbesondere folgende Fragen zu klären: Welche Rolle spielt der kulturspezifische Stellenwert eines Gegenstands bzw. eines auf ihn bezogenen Wissens und Könnens für den unterrichtlichen Umgang mit ihm? Welches Muster lässt sich im Umgang der am Unterricht Beteiligten mit dem Verhältnis von (Wissens- bzw. Könnens-)Anwendungsinteresse, Anwendung, Vermittlung und Aneignung erkennen? Wie wird das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz (das kulturspezifisch geprägt ist, aber auch aus der Perspektive einer biologisch argumentierenden Anthropologie als eine *conditio humana* postuliert wird; vgl. EIBL-EIBESFELDT 1993) in der Kultur des unterrichtlichen Umgangs mit dem auf einen Gegenstand bezogenen Wissen und Können ausgestaltet? So kann untersucht werden, ob das Ergebnis KRAPPMANN/OSWALDS (1985, S. 154), „dass Hilfe selten ist und den Lernerfolg von Kindern kaum beeinflussen dürfte“, *den Alltag der Schulkinder beschreibt oder eher etwas über eine bestimmte Unterrichtskultur aussagt*.

3. Die Schule ist nicht nur eine Institution mit einer spezifischen Kultur des Lernens und seiner Unterstützung, sie ist zudem selbst grundsätzlich lernfähig (vgl. GÖHLICH 2001). Das Geflecht von Teilkulturen, aus dem jede einzelne Schule besteht, kann sich in Auseinandersetzung mit innerschulischen Spannungen und mit der außerschulischen Welt implizit und selbstreflexiv weiterentwickeln und tut dies in der Regel auch, wie an der – verschiedene Generationen und Gesellschaftsformen überdauernden – Existenz einzelner Schulen zu erkennen ist.

Die Erforschung dieser Lernfähigkeit und des konkreten Lernens der einzelnen Schule steht erst am Anfang und wird bisher vor allem aus handlungstheoretischer Perspektive betrieben (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996). Eine kulturanthropologische Perspektive kann hier insofern weiterführen, als sie nicht nur den Veränderungen nachgeht, die von den Beteiligten intendiert und reflektiert werden, sondern auch Veränderungen der – zumindest partiell außerhalb des Intentionalen liegenden – Performativität und Symbolik schulischer Praxis nachgehen kann. So wird z.B. die zweite Phase unserer Schulstudie (vgl. GÖHLICH/WAGNER 2001) in Einzelaspekten auch einen Längsschnittvergleich mit bisher erhobenen performativen und symbolischen Praxen und damit die Arbeit an der Frage ermöglichen, wie sich Schul- und Unterrichtskultur verändert, anders gesagt: wie die Schule als Institution des Lernens selbst lernt.

## Literatur

- ADICK, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. – Paderborn.  
 ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. – Innsbruck.  
 AURIN, K. (1994): Gemeinsam Schule Machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich? – Stuttgart.  
 BAUMERT, J. (1998): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Anlage der Studie und ausgewählte Befunde. In: LIST, J. (Hrsg.): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse deutscher Schüler auf dem Prüfstand. – Köln, S. 13-65.  
 BENNER, D. (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim.

- DIEDERICH, J./TENORTH, H. E. (1997): Theorie der Schule. – Berlin.
- DUNCKER, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. – Weinheim.
- DUNCKER, L. (1996): Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. – Ulm.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1993): Krieg und Frieden. Zur Naturgeschichte der Aggression (Studieneinheit 29 des Funkkollegs Der Mensch). – Tübingen.
- FEND, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. – Weinheim, S. 85-97.
- FREY, S. (1997): Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt – Grundschule. – Münster, S. 148-175.
- GÖHLICH, M. (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. – Weinheim.
- GÖHLICH, M. (1997): Schule als schismogene Kulturgemeinschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., S. 356-367.
- GÖHLICH, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. – Weinheim
- GÖHLICH, M./WAGNER-WILLI, M. (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag. Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: WULF, C. u.a.: Das Soziale als Ritual. – Opladen, S. 119-204.
- HERZOG, W. (1999): Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., S. 229-245.
- HONIG, M. S./LANGE, A./LEU, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. – Weinheim.
- JÄGER, I. (1997): Die „Geographie“ der Klasse. Über Interaktionsstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe. In: GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt – Grundschule. – Münster, S. 124-147.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H. (1995): Alltag der Schulkinder. – Weinheim.
- LANGEVELD, M. J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. – Braunschweig.
- LIEDTKE, M. (1991): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. – 3., erg. Aufl. – Göttingen.
- MAURER, F. (1992): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. – Ulm.
- MCLEAN, M. (1993): Das europäische Curriculum. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. – Darmstadt, S. 261-276.
- PRANGE, K. (1989): Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. – Weinheim.
- RUTTER, M. u.a. (1980): Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. – Weinheim.
- SÜNKEL, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. – Weinheim.
- TENORTH, H. E. (2000): „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer Anthropologie der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, S. 905-925.
- TERHART, E. (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., S. 685-699.
- TURNER, V. (1989): Das Ritual. Struktur und Antistruktur. – Frankfurt/M.
- WELLENDORF, F. (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. – Weinheim.

*Anschrift des Verfassers:* PD Dr. Michael Göhlich, Universität Siegen, Fachbereich 2, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, E-Mail: goehlich@fb2.uni-siegen.de